

Yoshida, Nariakira; Matsuda, Mitsuru; Miyamoto, Yuichi; Matsuura, Asuka; Ando, Kazuhisa; Sakurai, Serina; Ninomiya, Makoto; Fujiwara, Yuka; Ming, Yue

## Strukturierung des Unterrichts anhand der Lehrer:innenfragen. Perspektiven der Jugyo Kenkyu

Hallitzky, Maria [Hrsg.]; Kieres, Christine [Hrsg.]; Kinoshita, Emi [Hrsg.]; Yoshida, Nariakira [Hrsg.]: *Unterrichtsforschung und Unterrichtspraxis im Gespräch. Interkulturelle und interprofessionelle Perspektiven auf eine Unterrichtsstunde. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 67-83*



Quellenangabe/ Reference:

Yoshida, Nariakira; Matsuda, Mitsuru; Miyamoto, Yuichi; Matsuura, Asuka; Ando, Kazuhisa; Sakurai, Serina; Ninomiya, Makoto; Fujiwara, Yuka; Ming, Yue: Strukturierung des Unterrichts anhand der Lehrer:innenfragen. Perspektiven der Jugyo Kenkyu - In: Hallitzky, Maria [Hrsg.]; Kieres, Christine [Hrsg.]; Kinoshita, Emi [Hrsg.]; Yoshida, Nariakira [Hrsg.]: *Unterrichtsforschung und Unterrichtspraxis im Gespräch. Interkulturelle und interprofessionelle Perspektiven auf eine Unterrichtsstunde. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 67-83 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-243520 - DOI: 10.25656/01:24352*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-243520>

<https://doi.org/10.25656/01:24352>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Maria Hallitzky  
Christine Kieres  
Emi Kinoshita  
Nariakira Yoshida  
(Hrsg.)

# Unterrichtsforschung und Unterrichtspraxis im Gespräch

Interkulturelle und interprofessionelle  
Perspektiven auf eine Unterrichtsstunde

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2022

**k**

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten  
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2022.ig. © by Julius Klinkhardt.  
Coverabbildung: © amitus / istock.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.  
Printed in Germany 2022.  
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International*  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5941-7 digital                      [doi.org/10.35468/5941](https://doi.org/10.35468/5941)  
ISBN 978-3-7815-2501-6 print

**Inhaltsverzeichnis**

*Mohammad Reza Sarkar Arani*

Foreword ..... 7

**Kapitel 1: Einleitung**

*Maria Hallitzky und Emi Kinoshita*

„Sie konnten zusammen nicht kommen“ – Interprofessionalität und Interkulturalität in der Perspektivierung von Unterricht ..... 17

**Kapitel 2: Kontrastierende Perspektiven auf Unterricht aus Forscher:innen- und Lehrer:in-Perspektive: Unterrichtsanalysen**

*Christine Kieres*

2.1 „Die drei Männer“ – Beschreibung einer Unterrichtseinheit als gemeinsamer Analyse- und Reflexionsfokus ..... 37

*Christine Kieres*

2.2 Analyse der unterrichtenden Lehrperson bezogen auf die eigene Unterrichtsstunde ..... 43

*Karla Spendrin, Emi Kinoshita, Christian Herfter, Johanna Leicht und Maria Hallitzky*

2.3 Individualisierung und Vergemeinschaftung in der Unterrichtsinteraktion. Diskussionsgemeinschaft zwischen Offenheit und Lenkung ..... 48

*Nariakira Yoshida, Mitsuru Matsuda, Yuichi Miyamoto, Asuka Matsuura, Kazuhisa Ando, Serina Sakurai, Makoto Ninomiya, Yuka Fujiwara und Yue Ming*

2.4 Strukturierung des Unterrichts anhand der Lehrer:innenfragen. Perspektiven der Jugyo Kenkyu ..... 67

**Kapitel 3: Reflexion der Lehrperson zu den wissenschaftlichen Interpretationen**

*Christine Kieres*

Theorie trifft Praxis?

Die Forschungsergebnisse aus unterrichtspraktischer Sicht ..... 87

**Kapitel 4: Zusammenführung der Perspektiven**

*Christian Herfter, Christine Kieres, Johanna Leicht, Mitsuru Matsuda, Yuichi Miyamoto und Nariakira Yoshida*

Potenziale und Grenzen einer forschungsbasierten, interprofessionellen Unterrichtsentwicklung ..... 99

**Anhang**

Überblick über den Aufbau der Stunde ..... 121

Auswahl und Transkriptionslegende ..... 122

Transkript der Szene 2: „Die Drei Männer“ ..... 123

Transkript der Szene 3 „Arbeitsauftrag“ ..... 125

Transkript der Szene 5 „Auswertung der Gruppenarbeit“ ..... 126

**Autor:innenverzeichnis ..... 137**

*Nariakira Yoshida, Mitsuru Matsuda, Yuichi Miyamoto, Asuka Matsuura, Kazuhisa Ando, Serina Sakurai, Makoto Ninomiya, Yuka Fujiwara und Yue Ming*

## **2.4 Strukturierung des Unterrichts anhand der Lehrer:innenfragen. Perspektiven der Jugyo Kenkyu**

### **2.4.1 Einleitung**

Die Jugyo Kenkyu (wortwörtliche Übersetzung: Erforschung von Unterricht) in Japan wurde in der Meiji-Zeit (1868-1912) von Lehrer:innen selbst durchgeführt, um ihren eigenen Unterricht zu verbessern und neu zu entwickeln. Nach 1945 hat die Zusammenarbeit zwischen Schulen und Universitäten zur Entwicklung einer Vielzahl von Methoden der Unterrichtsanalyse geführt (vgl. Yoshida u.a. 2018). Diese Art der Zusammenarbeit von Schulen und Universitäten ermöglicht eine beiderseitig nutzbringende kooperative Beziehung zwischen Forscher:innen und Lehrer:innen, die als Charakteristikum der japanischen Jugyo Kenkyu zu bezeichnen ist (vgl. Usui 2011, Matoba 2011).

Die Jugyo Kenkyu wird heute international als Lesson Study rezipiert und im deutschsprachigen Raum als eine Form der kollaborativen Unterrichtsforschung (vgl. Mewald 2019, S. 19) bezeichnet. Die Frage ist unter anderen, wie diese in die Lehrer:innenbildung einfließen kann. Zwischen Jugyo Kenkyu, speziell Lesson Study, und Lehrer:innenbildung besteht ein Spannungsverhältnis und damit die Herausforderung, wie sich wissenschaftliche Forschung mit praktischer Entwicklung des Unterrichts und der Lehrer:innen(aus)bildung verbinden könnte (Kim u.a. 2021).

Während kollaborative Unterrichtsforschung ein einschlägiges Charakteristikum der Jugyo Kenkyu in Japan darstellt, muss gleichzeitig die Vielfalt der Jugyo Kenkyu wahrgenommen werden. Praxen der Jugyo Kenkyu beruhen auf diversen Zielen und Konzepten, z.B. wissenschaftliche Forschung, Entwicklung der Unterrichtspraxis, Schulentwicklung und Lehrer:innenbildung, fachdidaktische Forschung und Unterrichtsentwicklung, Emanzipation der Schüler:innen und demokratische Kommunalentwicklung. Speziell werden in einem diskussionsführenden Sammelband sechs Ansätze der Jugyo Kenkyu im Sinne von „Improvement of Subject Teaching through Lesson Study“ kategorisiert: „Teaching Material Oriented Approach“, „Child-Centered Approach“, „Group Formation

based Approach“, „Objectives-based Approach“, „Method-Focus Approach“ und „Approach based on the Way of Life“ (vgl. NASEM 2011, Groß- und Kleinschreibung im Original). Der Ansatz der Hiroshima Universität (HU) korrespondiert mit dem Group Formation based Approach, der insbesondere als Kollektiventwicklung verstanden wird. In diesem Sinne werden die Interaktion und die Beziehung zwischen Schüler:innen und Lehrer:innen in den Fokus genommen. Die Unterrichtsanalyse der HU bezieht sich dabei auf die Methodik. Aus den systematischen Perspektiven der Unterrichtsanalyse wählen wir die ‚Lehrer:innenfrage‘ als eine der Perspektiven.

Im Folgenden stellen wir unsere Jugyo Kenkyu in Hiroshima, d.h. unser Konzept der Erforschung des Unterrichts mit dem Fokus auf das ‚Kollektiv‘, insbesondere hinsichtlich der Funktion von Lehrer:innenfragen in Prozessen der Vergemeinschaftung dar (Kapitel 2.4.2). Anschließend werden die Vorgehensweise (Kapitel 2.4.3) und Unterrichtsanalyse (Kapitel 2.4.4 und 2.4.5) auf Grundlage der Unterrichtsstunde von Frau Kieres vorgestellt. In Kapitel 2.4.4 wird die Kommunikation mit der Lehrerin aufgenommen, weil die Jugyo Kenkyu der HU im Prozess der Unterrichtsentwicklung und Lehrer:innenbildung im Beruf verwurzelt ist.<sup>1</sup> Der Prozess und die Ergebnisse der mit Frau Kieres kommunizierten Unterrichtsanalyse stellen ausgewählte Komponenten der Jugyo Kenkyu der HU dar. Sie bergen durch die Übertragung in einen anderen Kontext das Potenzial, ein neues Konzept der Jugyo Kenkyu/Lesson Study in Deutschland und der Unterrichtsforschung im internationalen Kontext zu konturieren.

#### **2.4.2 Ausgangssituation für Jugyo Kenkyu an der Hiroshima Universität**

Die Jugyo Kenkyu am Lehrstuhl für Educational Methods der HU verfolgt unter anderem das Ziel der Kollaboration zwischen der Universität und Schulen bzw. Forscher:innen und Lehrer:innen. Die ersten Jugyo Kenkyu-Projekte nach diesem Konzept wurden in den 1960er Jahren an der Yamanouchi Junior High School und der Mori Primary School in Hiroshima durchgeführt. Diese Schulen hatten eine Tradition der Erziehung zur sozialen Integration sowie zur Beseitigung von Diskriminierung und thematisierten das Recht aller Kinder auf Bildung und des-

1 Das Ziel der Jugyo Kenkyu der HU ist „Unterricht als Gegenstand der Erforschung zu fokussieren“ (Mimura 2003, S. 82). Die Ziele der Jugyo Kenkyu hängen von den Zielen der Teilnehmer:innen ab und werden nicht pauschal bestimmt. Trotzdem lassen sich die Ziele der Jugyo Kenkyu in vier Kategorien einteilen: „Zunächst die relative und umfassende Erfassung der verschiedenen im Unterricht auftretenden Phänomene und deren Bedeutungen. Zweitens eine Verwissenschaftlichung des Unterrichts. [...] Drittens Verbesserung und Weiterentwicklung des Unterrichts. [...] Viertens Weiterentwicklung der professionellen Kompetenzen der Lehrer:innen“ (ebd.). Die Forscher:innen betonen dabei eine Verwissenschaftlichung des Unterrichts durch Erfassung der verschiedener Unterrichtsphänomene und ihrer Relationen, während es für Lehrer:innen eher wichtig ist, den Unterricht zu verbessern und die eigenen fachlichen Fähigkeiten weiterzuentwickeln.

sen Gewährleistung im Rahmen einer kollektiven Erziehung. Die zentrale Aufgabe im Rahmen der Jugyo Kenkyu war für die HU die Unterrichtsentwicklung in Bezug auf die Kollektiventwicklung, d.h. einer einheitlichen Förderung des Aufbaus von Lernkollektiven oder Lerngruppen. Dieses Kollektivkonzept lehnt sich an das pädagogische Konzept der ehemaligen DDR an: die „Einheit von Bildung und Erziehung“ (Klein/Tomaschewsky, 1963, S. 71) als Einheit von Bildung des Wissens und Könnens und Erziehung der Persönlichkeit (vgl. Benner 2015). Hitoshi Yoshimoto (1924-1996), der ehemalige Lehrstuhlinhaber, und die Mori Primary School haben dazu in ihrer Zusammenarbeit drei Aspekte des Kollektivs entworfen: Zunächst sollen alle Kinder sich frei äußern können und damit sollen dieselben offen für die in den Lehrmaterialien dargestellten Tatsachen sein.<sup>2</sup> Schließlich sollen alle Kinder ohne Störung<sup>3</sup> am Unterricht teilnehmen können (Yoshimoto/Mori Primary School 1966).

Die ‚Lerngruppe‘ bedeutet hier nicht nur eine gemeinsam lernende Gruppe, sondern vielmehr, dass „die Individualität jedes einzelnen Kindes respektiert und dessen Recht auf Bildung in einer ‚Gruppe‘ gewährleistet wird, die auf ‚Lernen‘ ausgerichtet ist“ (Fukazawa 2018, S. 4). Eine derart definierte Lerngruppe ist nicht selbstverständlich gegeben und ist daher in der Unterrichtspraxis herauszubilden. „Eine Klasse ist nicht gleich eine Lerngruppe. Außerdem bezieht sich die Idee der Lerngruppe nicht auf das Lernen in kleinen Gruppen.“<sup>4</sup> Die Lerngruppe ist eine Zielvorstellung<sup>5</sup>, die in der Unterrichtspraxis angestrebt wird, in gegenseitigem Verständnis den Unterricht zu gestalten“ (vgl. Toyoda 1999, S. 134). Klassenverbände und kleine Gruppen sollten in diesem Verständnis über die systemische, zufällige Zuteilung hinaus eine eigene Qualität als Lerngruppe gewinnen. Daher wird hier von der Kollektiv-Entwicklung gesprochen.

Um die Qualität von Unterricht im Hinblick auf die Gruppenentwicklung zu begreifen und zu verbessern, steht ‚Hatsumon (die Lehrer:innenfrage)‘ im Mittelpunkt der Jugyo Kenkyu (vgl. Toyoda 1988, S. 46). Hatsumon wird in der Lesson Study als eine der Unterrichtstheorien der Jugyo Kenkyu internationale Aufmerksamkeit zuteil. Fernandez und Yoshida (2004) beschreiben Hatsumon als

---

2 Hier geht es darum, dass die Lernenden der zu lernenden Sache begegnen. Die Lernthemen und -gegenstände selbst sind nicht Objekt des Lernens, sondern zu lehrende Inhalte. Es ist also zu betonen, dass der Bildungsgehalt erst im Unterrichtsprozess zu identifizieren ist.

3 ‚Störung‘ bedeutet in diesem Kontext nicht nur sogenannte heutige ‚Unterrichtsstörung‘, sondern auch soziale Isolation, z.B. hatten Kinder wegen der Armut keine Bleistifte.

4 „Lernen in kleinen Gruppen“ bedeutet nicht Kleingruppenunterricht, sondern innere Differenzierung (Klafki). „Kleine Gruppe“ heißt auf Japanisch ‚Han‘ und bedeutet ‚Tischgruppe‘ und beschreibt eine Gruppe zum Lernen und Schulleben.

5 „Lerngruppe als Zielvorstellung“ bedeutet nicht ‚Lerngruppe als Substanz‘, z.B. die 4-Schüler-Tischgruppe, sondern die Hauptgruppe als „Ziel“ eines zu entwickelnden demokratischen Kollektivs.



„Teacher’s question or actions designed to help provoke students’ deep thinking about a problem they are solving“ (p.236).

In Japan ist „die Hatsumon seit der Meiji-Zeit eine wichtige Unterrichtsmethode“ (Yoshimoto 1986, S. 172). So ist sie seit der Etablierung des modernen Schulsystems ein wichtiger Gegenstand der Jugyo Kenkyu. Toyoda, der sich mit der Theorie der Lehrer:innenfrage in der Meiji-Zeit beschäftigte, stellt fest, dass „der entscheidende Unterschied zwischen der Lehrerfrage und anderen allgemeinen Fragen darin besteht, dass die erste etwas, was die Lehrer lehren wollen, mit etwas, was die Kinder lernen wollen, vermittelt. Die Lehrintention wird hierbei zum Lerninteresse gemacht, um die Kinder anzuregen und anzuleiten, sich den Lernstoff selbständig zu erarbeiten, und um Fähigkeiten der Kinder zu entwickeln, selbständig Fragen zu stellen und zu beantworten. So hat die Lehrerfrage Funktionen, Fähigkeiten der Kinder zu entwickeln, selbständig zu ‚explorieren‘“ (Toyoda 1988, S. i).

Am Lehrstuhl für Educational Methods an der HU bildet ‚Hatsumon (Lehrer:innenfrage)‘ zusammen mit weiteren drei Perspektiven den Kern der Unterrichts-analyse: Kyozaï Kenkyu (Didaktische Analyse), Gakushu Kiritsu (Lerndisziplin) und Shudan Shiko (kollektives Denken). Die vier analytischen Perspektiven werden zu zwei Dimensionen kategorisiert: Lehrprozess/-handlung (Didaktische Analyse und Lehrer:innenfrage) und Lernprozess/-handlung (Lerndisziplin und Kollektives Denken). Hatsumon ermöglicht es in unserer Jugyo Kenkyu, den Zusammenhang zwischen Lehr- und Lernprozess zu klären.

Hierbei geht es darum, ob Lehrer:innenfragen in Fragen der Kinder umgewandelt werden und ob Fragen eines Kindes in gemeinsame Fragen umgewandelt und mit anderen Kindern geteilt werden. Wenn sich ausschließlich leistungsstarke Schüler:innen melden und sich der Rest der Klasse nicht im Wesentlichen am Unterricht beteiligt, wird dies in der Jugyo Kenkyu als ein Problem der Unterrichtsmethode angesehen. Denn damit scheinen diese Fragen nicht allen Schüler:innen die Beteiligung am Lernen zu ermöglichen, sie motivieren sie offenbar nicht. Die betreffenden Schüler:innen erreichen dadurch nicht die erwartete Lerndisziplin und schöpfen die Möglichkeiten kollektiven Lernens nicht aus. Diese zwei analytischen Perspektiven, Lerndisziplin und kollektives Lernen, werden im Zusammenhang mit Lehrer:innenfragen in den Fokus genommen, um zu klären, wie Lernprozesse in der Unterrichtsanalyse erfasst werden (Yoshimoto 1977, S. 163-186). Für unsere Jugyo Kenkyu stehen daher die Unterrichtsentwicklung und -analyse im zentralen Interesse, indem mithilfe der genannten vier Perspektiven auf Unterricht die Frage adressiert wird, inwieweit alle Kinder als Gruppe daran teilnehmen. So lässt sich unser Ansatz als Jugyo Kenkyu zu Lerngruppen bezeichnen.

### 2.4.3 Vorgehensweise der Jugyo Kenkyu und Strukturanalyse des Unterrichts

Jugyo Kenkyu an der HU wird in den folgenden fünf Schritten durchgeführt: Planung, Beobachtung, Nachgespräch, Analyse und Feedback.<sup>6</sup>

#### 1) Planung des Unterrichts

- P1: Identifizierung der Probleme in der Praxis und Entwicklung der Fragestellung in schulinterner Forschungsarbeit durch die Lehrer:innen (ggf. eigene wissenschaftliche Fragestellung von den Forscher:innen)
- P2: Feststellung der im Versuchsunterricht (sogenannte research lesson) zu beobachtenden Perspektiven (ggf. Vorschlag der wissenschaftlichen Methodologie: z.B. Implementierung einer Theorie bzw. Datensammlung)
- P3: Planung des zu hospitierenden Unterrichts mit der Bitte um eine Kritik am Unterrichtskonzept durch die Teilnehmer:innen (z.B. Angemessenheit der Sachanalyse und der Unterrichtsmaterialien)

#### 2) Beobachtung des Unterrichts

- B1: Entscheidung über die Beobachtungsmethode und Erhebungsinstrumente hinsichtlich des Teilschrittes P3
- B2: Makro-Beobachtung (Unterrichtsverlauf) und Mikro-Beobachtung (Gruppen- und Einzelarbeit)
- (B3: Beobachtung, wer beobachtet was)

#### 3) Nachgespräch zum Versuchsunterricht mit den beteiligten Lehrkräften

- N1: Diskussion und Kontrolle der P3 und Unterrichtsentwicklung im Hinblick auf die Tatsachen im Unterricht

#### 4) Analyse des Unterrichts

- A1: Austausch über den Unterricht und Feststellung der vorhandenen und fehlenden Informationen über die Unterrichtsstunde (inkl. Rückfragen an die Lehrkräfte bzw. Schule)
- A2: Offene Diskussion als Brainstorming: Zuspitzung der einzelnen Analyseperspektiven und -methoden für die individuelle Analyse
- A3: Vorschlag der individuellen Analyseergebnisse
- A4: Aufbau des Berichts (Feedbacks) aus den Analyseergebnissen

#### 5) Feedback anhand der Unterrichtsanalyse

- F1: Feedback für Lehrkräfte und Schule
- F2: Beitrag zum schuleigenen Jahreshft bzw. Fachzeitschrift
- F3: Feststellung der anschließend zu behandelnden Probleme und Fragestellungen in weiterer schulinterner Forschungsarbeit

---

<sup>6</sup> Auf diesen fünf Schritten beruht der Prozess der Jugyo Kenkyu/Lesson Study. Die Beziehung der fünf Schritte und vier Perspektivierungen kann getrennt oder parallel gedacht werden. Die vier Perspektivierungen sind Aspekte der Unterrichtsentwicklung und -analyse.

Unsere Unterrichtsanalyse besteht aus diesen fünf Schritten. In jedem dieser Schritte werden die vier Perspektiven (didaktische Analyse, Lehrer:innenfrage, Lerndisziplin und kollektives Denken) besprochen.

Für die vorhandene Unterrichtsstunde aus Deutschland haben wir keine Möglichkeit, die Arbeitsschritte 1) Planung, 2) Beobachtung und 3) Nachgespräch selbst zu organisieren und durchzuführen, so dass wir drei von vier Perspektiven – didaktische Analyse, Lerndisziplin und kollektives Lernen – nur bedingt in die Unterrichtsanalyse einbeziehen können. Hinsichtlich der didaktischen Analyse haben wir zunächst den Text von Maria Stuart interpretiert und dann Fragen an Frau Kieres zu ihrer Interpretation des Textes gestellt. Ihre Antworten versuchen wir nachfolgend für die Unterrichtsanalyse zu nutzen. Die Lerndisziplin konnten wir nicht analysieren, weil die Video-Informationen sehr begrenzt waren und die Schulkultur in Japan sehr unterschiedlich zu der in Deutschland ist. Wir fragten Frau Kieres jedoch nach dem Lehrenden-Lernenden-Verhältnis und beziehen auch diese Antwort in unsere Analyse ein. Kollektives Lernen wird zum Teil in 2.4.4 und insbesondere in 2.4.5 anhand der Strukturierung des Unterrichts mit Lehrer:innenfragen kritisch analysiert. Das heißt, wir haben die Lehrer:innenfrage als zentrale Analyseperspektive festgelegt und die Analyse auf Basis des Videos und der Transkripte durchgeführt. So wird die Struktur des Unterrichts in Bezug auf die Lehrer:innenfrage analysiert, indem alle transkribierten Sprechakte induktiv analysiert werden.

Als Erstes untersuchen wir alle transkribierten Äußerungen der Lehrerin. In Zahlen sind das 263 einzelne Sätze. Als Ergebnis der induktiven Analyse hinsichtlich der Funktion der einzelnen Äußerungen, werden diese wie folgt kategorisiert: Bestätigungsfrage, Anweisung, Erklärung, Nachfrage und Bewertung.

Bestätigungsfragen sind Fragen wie „sag mal, S10, wo bist du denn jetzt hier eigentlich“ (ID5-64L) und dergleichen für die Schüler unklare Abschnitte, welche die Lehrerin überprüfen möchte. Mit Anweisungen wie „geht wieder zu euren Plätzen“ (ID5-01L) werden den Schüler:innen Aufträge gegeben, bestimmte Aktivitäten auszuführen. Erklärungen sollen den Inhalt direkt übermitteln und ergänzen. Nachfragen wie „dann müsst ihr bitte auswerten, welche Ziele und Motive bei der Figure eigentlich dahinter stehen“ (ID3-01L) richten sich darauf, was die Aktivitäten der Schüler:innen organisieren und ihr Denken fördern soll. Bewertungen sind evaluierende Bemerkungen über die Lernaktivitäten und Wortmeldungen der Schüler:innen, z.B. „falsch ist mit Sicherheit nichts“ (ID5-08L) oder „gut gut gut, alle, alles wunderbare Stichwörter, da kommen wir jetzt im Grunde genommen auch da hin“ (ID5-37L).

In unserer Analyse stellten wir fest, dass Frau Kieres' Äußerungen in 46 Bestätigungsfragen, 61 Anweisungen, 60 Erklärungen, 36 Nachfragen und 60 Bewertungen eingeteilt werden können. Dies zeigt, dass Bestätigungsfragen und Nachfra-



der Personen“ (ID1) anzuregen, die im siebenten Segment noch einmal erfragt werden. Oben rechts in der Abbildung 1 ist ein Foto der „Konzepte der Personen“ zu finden, die von Frau Kieres zum Ende der Unterrichtsstunde an die Tafel geschrieben werden.<sup>8</sup> Indem Frau Kieres ihre Fragen hinsichtlich der Antworten und dem Verständnis der Schüler ändert, ist sie im Begriff, sich gemeinsam mit den Schüler:innen den Fragen („Konzepte der Personen“) anzunähern. Um die Ergebnisse einer Analyse einer solchen Unterrichtsstunde aufzuzeigen, dienen die Fragen der Lehrerin als Ausgangspunkt des Unterrichts und die Unterrichtssituation kann stets als strukturiert und gegliedert betrachtet werden.

Die Strukturanalyse ist als Unterrichtsanalyse insofern oberflächlich, als die Strukturanalyse nur der Unterrichtsplanung folgt. In der Jugyo Kenkyu ist es auch die Unterrichtsstruktur, die in der gemeinsamen Unterrichtsplanung von Lehrer:innen und Forscher:innen erfasst wird. Allerdings kann durch die Fokussierung auf die Lehrer:innenfragen die Struktur des Unterrichts deutlich dargestellt werden, wie in Abb. 1 gezeigt wurde. Dies weist darauf hin, dass die Lehrer:innenfragen eine wichtige Rolle bei der Strukturierung des Unterrichts spielten.

Wie oben bereits erläutert, arbeiten in der Jugyo Kenkyu Forscher:innen und Lehrer:innen eng zusammen. Dies lässt sich nicht einfach in den deutschen Kontext übertragen. Wir haben Frau Kieres deshalb in Anlehnung an Jugyo Kenkyu drei Leitfragen (Planungsebene des Unterrichts, Implementationsebene des Unterrichts und Nachgespräch/Reflexionssebene des Unterrichts) gestellt. In diesem Fall konnten wir die Schritte nicht verfahrensgemäß durchführen, weshalb die Nachfragen für unsere Analyse nötig waren. Im Folgenden untersuchen wir unsere Fragen an Frau Kieres und ihre Antworten, um ihre Perspektive in unsere Deutung ihres Unterrichts einzubeziehen.

#### 2.4.4 Reflexion über die Unterrichtsstunde mit der Lehrerin

Die Planungsebene des Unterrichts reflektierend haben wir die folgenden fünf Fragen an die Lehrerin gestellt, die uns Aufschluss darüber geben sollten, in welcher didaktischen Funktion die Lehrerin ihre Fragen im Unterricht verortet:

- 1a: Haben Sie sich zuerst für „Maria Stuart“ als Unterrichtsmaterial entschieden, oder haben Sie zuerst die von den Schülern zu erwerbenden Kompetenzen bestimmt und dann in diesem Rahmen „Maria Stuart“ als Lernmaterial ausgewählt?
- 1b: Wie haben Sie die Sachanalyse vollzogen? Das heißt, gibt es eine feste Vorstellung über ‚die Figuren‘?
- 1c: Haben Sie vor dem Unterricht die von den Schülern zu erwerbenden Kompetenzen oder die Anforderungen an das Verständnis des Inhalts festgelegt? Wenn Ja, was genau? Wenn nicht, warum?

<sup>8</sup> Dies ist eine Aussage im Unterricht, die nicht in der Transkription (ID2, 3, 5) zu finden, aber in ID7 zu hören war.

- 1d: Hat Ihre Sachanalyse eine enge Beziehung zur Konstruktion des Unterrichts? Das heißt, gibt es einen Grund, dass Sie sich mehr Zeit für die Diskussion über Burleigh genommen haben als für Leicester und Shrewsbury?
- 1e: Zu 1d: gibt es einen Grund oder Hintergrund zur Einteilung der drei Gruppen (wer gehört zur Gruppe von Leicester, Burleigh oder Shrewsbury)?

Diese Fragen stehen für Annahmen, die Lehrer:innen und Forscher:innen bei der Unterrichtsplanung und dem Nachgespräch in der regulären Jugyo Kenkyu teilen. Das sind die Fragen, die bei der Didaktischen Analyse und der Konzeption von Unterricht mit Blick auf Lerndisziplin und kollektives Lernen insofern eine Rolle spielen, als sie eine Aussage über die von der Lehrerin intendierte Fragerichtung geben: zum ‚Stoff‘ oder zu ‚Schülerkompetenzen‘, also ob sie eher material oder formal intendiert sind.

Frage (1a) zielt darauf, welche Freiheiten der Interpretationsspielraum der Schüler umfasst. Die Fragen (1b und 1c) sollen klären, inwiefern Schwerpunktsetzungen der Fragen bereits in der planerischen Organisation des Unterrichts vorweggenommen oder in der Interaktion erst aktualisiert wurden bzw. inwiefern die unterrichtliche Sache die Struktur der Stunde begründete (1d). Schließlich sollte geklärt werden, welche Gründe oder Annahmen der Gruppeneinteilung zugrunde lagen (1e). Die Antworten der unterrichtenden Lehrperson ergaben, dass das behandelte Drama „Maria Stuart“ durch den Sächsischen Lehrplan bzw. den verbindlichen Lektürekanon des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus für den Literaturunterricht in der Sekundarstufe II festgelegt sei, die Auswahl also nicht durch die Lehrperson erfolgte. Mit den Vorgaben des Lehrplans sei „Maria Stuart“ eingebettet in den Lernbereich „Konkurrenz literarischer Konzepte um 1800“, der das Menschenbild der Klassik am Beispiel des Dramas „Maria Stuart“ repräsentiert.

Die Lehrperson ist bei ihrer Sachanalyse von dem zentralen Konflikt ausgegangen, der sich aus dem Spannungsfeld von Freiheit des Willens, Pflicht und Neigung ergebe.

Für die Planung der Stunde sei in Bezug auf die Auswahl des Unterrichtsgegenstandes als wichtig erachtet worden, dass die drei Figuren der Berater das Entscheidungsdilemma einer der Protagonistinnen, Elisabeth I. von England, rahmen und dabei verschiedene persönliche, ideelle, realpolitische Konzepte repräsentieren, die die Schüler zur Auseinandersetzung motivieren sollten. Für die Erschließung der drei Figuren hatte die Lehrperson auf der Grundlage des literarischen Textes ein mögliches Ergebnis antizipiert, vornehmlich, um selbst Klarheit oder eine ‚Übersicht‘ zu gewinnen. Allerdings sah sie diese als ‚Arbeitsmaterial‘ oder Orientierung, aber nicht als das anzustrebende Ergebnis, das von den Schülern genau so erarbeitet und angenommen werden müsse oder solle. Eine entsprechende Offenheit in Bezug auf das Ergebnis und ein Interpretationsspielraum sei gewünscht

und gewollt gewesen. Diese Aussagen führten uns zu der Erkenntnis, dass die Lehrerin ihre Fragen als Fragen für die Schüler so offen verstanden wissen möchte, dass die Schüler durch eigenes Problemlösen – eventuell vergleichbar dem „deep thinking“ in Hatsumon (s.o.) – zu einer eigenen Erschließung der drei Figuren kommen sollten (1 a, b und c).

In Bezug auf das Verhältnis von Unterrichtsgegenstand und Kompetenzerwerb vermitteln die Antworten der Lehrperson, dass die Festlegung der zu erwerbenden Kompetenzen durch die Lehrperson aus den Potenzialen des literarischen Textes hergeleitet wurde. Es wurden grundlegende Kompetenzen in Bezug auf die Erschließung von und die Auseinandersetzung mit dramatischen Texten in ihrer literaturhistorischen und ideellen Verortung erweitert und gefestigt, die in den vorangegangenen Schuljahren bereits erworben wurden, wobei die Fragen der Lehrerin auf einen sukzessive aufzubauenden Kompetenzerwerb zielten.

Obwohl in der Planung also offenbar Kenntnisse vorausgesetzt wurden, ergab unsere Beobachtung, dass sich nur ein Teil der Schüler durchgängig aktiv an der Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand beteiligte und in ein gemeinsames Problemlösen im Sinne eines kollektiven Lernens eingebunden war. Dies legte die Frage nahe, ob die Inaktivität Einzelner auf eine fehlende Werkkenntnis bzw. ein unzureichendes Werkverständnis zurückzuführen sei. Wir erfuhren in der Nachbesprechung, dass die Lektüre des Dramas gemeinsam erfolgte, also alle Schüler über die entsprechende Werkkenntnis verfügten. Die Inaktivität muss also in ihrer Kausalität eher darauf zurückzuführen sein, dass die Werkkenntnis nicht zwingend auch mit einem Werkverständnis verknüpft ist bzw. die Anreize für die Auseinandersetzung nicht von allen Schülern als motivierend erlebt wurden (1c).

Die Unterrichtsbeobachtung zeigte auch, dass die Auseinandersetzung mit einer der betrachteten literarischen Figuren einen deutlich größeren Zeitumfang in Anspruch nahm.

Die Lehrerin erläuterte diese Fokussierung insbesondere aus den eher defizitären Arbeitsergebnissen der Schüler im Unterricht: Für die Bewertung der Entscheidung Elisabeths, das Todesurteil zu unterzeichnen, seien die Ideale, die Burleigh vertrete, entscheidend. Zudem sei sein Wertesystem ein komplexeres, das auch philosophische Kategorien tangiere. Von den Schülern sei diese Metaebene in der Gruppenarbeit nicht erreicht worden, weshalb fokussierende Fragen, Nachfragen und erläuternde Passagen hier wesentlich mehr Raum eingenommen hätten als in der Planung vorgesehen gewesen sei. Die Lehrperson reagierte also auf die konkreten Entwicklungen des Unterrichtsprozesses und passte ihr Zeitmanagement und damit ihr Frageverhalten den sich abzeichnenden Erfordernissen der Unterstützung des Erkenntnisgewinns an.

Im Zusammenhang mit der Betrachtung der Planungsebene des Unterrichts interessierte uns des Weiteren der Aspekt der Sozialformen. Die Lehrperson entschied

sich für eine zeitlich umfangreiche Arbeit in Gruppen. Bezüglich der Kriterien, nach denen die Lehrperson die Zuordnung einzelner Schüler zu den jeweiligen Gruppen vorgenommen hatte, erfuhren wir in der Nachbesprechung, dass die Gruppeneinteilung vorher festgelegt wurden und dabei unterschiedliche Zuordnungskriterien zum Tragen kamen: Die Gruppen führten Schüler mit einem unterschiedlichen Leistungsniveau zusammen. Zudem berücksichtigte die Gruppeneinteilung auch Fähigkeiten und Dispositionen der Schüler: In jeder Gruppe arbeitete ein Schüler, der in der Lage ist, den Arbeitsprozess zu steuern und ein Schüler, der gut in der Lage ist, Arbeitsergebnisse zusammenzufassen bzw. darzustellen. Die damit verbundene Übertragung von Verantwortung für das gemeinsame Lernen in kleineren Gruppen führte uns zu der Frage nach der eigenen Positionierung der Lehrperson in der Klasse. Die für uns für Individualisierungs- und Vergemeinschaftungsprozesse wichtigsten Aussagen waren die, dass es ihr darum ging, den Austausch der Schüler anzuregen, diesen auch in gewisser Weise zu lenken und Impulse zu geben. Als Leserin unter Lesern, die in Austausch mit den Schülern trat, wurden ihre eigenen Interpretationsansätze idealerweise als individueller Ansatz begriffen, der in der Diskussion mit den Schülern geprüft werden und diese zu eigenen interpretativen Positionierungen ermutigen sollte.

Zugleich versuchte sie eine Moderatorfunktion einzunehmen in der Vermittlung zwischen Standards und Anforderungen einerseits und Schülerbedürfnissen und Erfordernissen des Schulabschlusses andererseits. Sie zeigte sich damit den bildungs- und schulpolitischen Rahmenbedingungen ebenso verpflichtet wie dem Schülerkollektiv.

Zum Beispiel wurde ein Schüler für die Präsentation ausgewählt, der sich sonst kaum äußerte. Er reagierte zunächst mit Widerstand, letztlich konnte er aber Arbeitsergebnisse präsentieren und sich dem Auftrag stellen.

In der vertiefenden oder erweiternden Diskussion einzelner Aspekte, die sich über die Gruppenarbeitsaufträge hinaus ergaben, waren einige Schüler nicht mehr am Unterrichtsprozess oder am Lernprozess beteiligt. Austausch fand kaum noch in Bezug aufeinander, sondern zwischen der Lehrerin und einzelnen Schülern statt.

Dazu nachgefragt und mit Hilfe der Antworten der Lehrerin wurden vier der fünf Schritte (Planung, Beobachtung, Nachgespräch, Feedback) befolgt und wie in den nächsten Abschnitten folgt daraufhin analysiert, welche Bedeutung die Lehrer:innenfragen für die Entwicklung der ‚Lerngruppe‘ und den Prozess der Vergemeinschaftung haben.

#### **2.4.5 Die Vergemeinschaftung durch Lehrer:innenfragen**

Während wir in Kapitel 2.4.4 die Reflexion mit der Lehrerin im Lesson Study-Prozess und die Ergebnisse ihrer Positionierung in den einzelnen Phasen des Unterrichts von der Planung bis zur rückblickenden Reflexion dargestellt haben, folgt nun die Betrachtung dieser Ergebnisse in ihrer Bedeutung für Vergemein-



schaftungsprozesse, die durch die spezifischen Lehrer:innenfragen ermöglicht wurden.

Nach langanhaltenden Gruppenaktivitäten in diesem Unterricht berichten die einzelnen Gruppen über die der jeweiligen Gruppe zugewiesene Figur. Am Ende des ersten Vortrags der Burleigh-Gruppe sagt S9 „oder haben meine Gruppenteilnehmer noch was zu ergänzen“ (ID5-04S9). Darauf eingehend fragt Frau Kieres „die letzte Frage jetzt zuerst – möchte noch irgend jemand aus der Gruppe, die das erarbeitet hat, noch irgendwas ergänzen oder erläutern“ (ID5-05L) und fordert so andere Gruppenmitglieder zu Äußerungen auf. Sollten die Schüler die Präsentation der Arbeitsergebnisse eines anderen Schülers der eigenen Gruppe ergänzen, so könnten die Schüler die eigene Gruppe bewusst wahrnehmen und zugleich für das Arbeitsergebnis der Gruppe mehr Verantwortung gewinnen. Auf die anschließenden Vorträge der beiden anderen Gruppen eingehend, fragt Frau Kieres, ob die Schüler der anderen Gruppen den Vortragenden ergänzen möchten und die Schüler steuern tatsächlich einige Ergänzungen bei. Während die Ansprache der Lehrerin an die Schüler ermöglicht, ihre Gruppenergebnisse bewusst wahrzunehmen, ermöglicht dies der Lehrerin zu einem gemeinschaftlichen Verständnis bzw. einer gemeinschaftlichen Deutung zu kommen.

Darüber hinaus ist ersichtlich, dass es für Frau Kieres wichtig ist, wer nach einer Berichterstattung als Nächster zu Wort kommen wird. Um Assoziationen zwischen den Aussagen der Lernenden untereinander herzustellen, ist eine Steuerung, wer sich zu welchem Zeitpunkt äußern kann, eine notwendige Lehrtechnik. Diese Art des Lehrerhandelns, ohne Schülermeldung gezielt jemanden dran zu nehmen, findet hier statt.

Ebenso wurde z.B. ein Schüler für die Präsentation ausgewählt, der sich sonst kaum äußert. Er reagierte zunächst mit Widerstand, letztlich konnte er aber Arbeitsergebnisse präsentieren und sich dem Auftrag stellen.

Trotzdem sind in der vertiefenden oder erweiternden Diskussion einzelner Aspekte, die sich über die Gruppenarbeitsaufträge hinaus ergaben, einige Schüler nicht mehr am Unterrichtsprozess oder am Lernprozess beteiligt und der Austausch findet kaum noch in Bezug aufeinander, sondern zwischen der Lehrerin und einzelnen Schülern statt.

Allerdings melden sich die Schüler der Burleigh-Gruppe bei der Diskussion über Burleigh aktiv zu Wort und es gibt auch Äußerungen aus der Leicester-Gruppe (S3) und der Shrewsbury-Gruppe (S4). Der Schüler S9 aus der Burleigh-Gruppe äußert sich mit Zitaten aus Burleighs Rollentext über dessen Menschenbild, woraufhin Frau Kieres die ganze Klasse mit der Äußerung konfrontiert: „ich bleibe mal vornehmlich bei den Zielen und Motiven“ (ID05-08L). Sie nimmt für den Unterricht einzelne Äußerungen der Schüler sorgfältig auf und belässt es nicht dabei, sich im direkten Gespräch ausschließlich mit dem betreffenden Schüler auseinanderzusetzen, sondern leitet Fragen an die ganze Klasse weiter. Dadurch

kann sie erfolgreich nicht nur Mitglieder der Burleigh-Gruppe, sondern auch der Leicester- und Shrewsbury-Gruppen zu Antworten veranlassen (siehe Abb. 2).

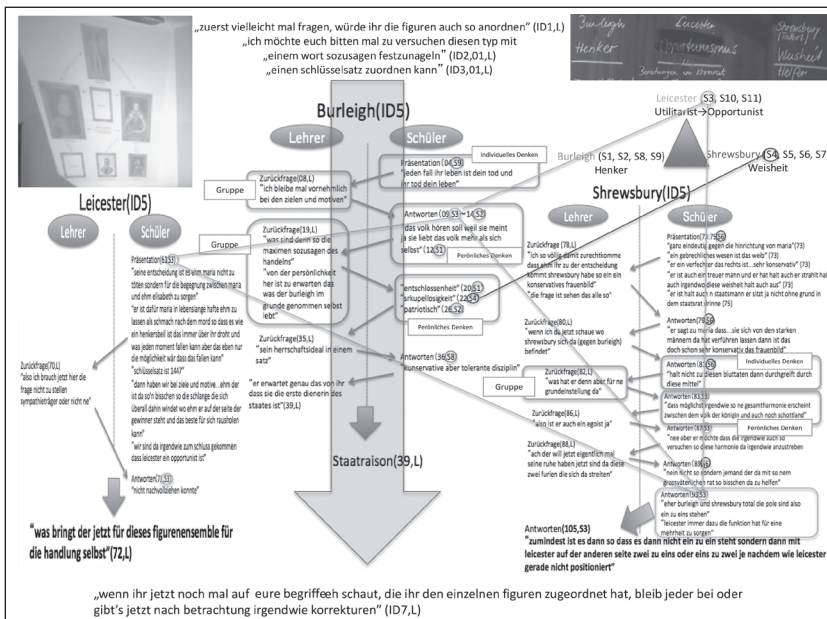


Abb. 2: Beziehungen zwischen Äußerungen der Schüler

Diese Abb. 2 zeigt durch Ziehen einer Linie, wo ein Schüler (S3) und ein Schüler (S4) sprechen. Die wichtigen Lehrer:innenfragen des Unterrichts sind durch Quadrate gekennzeichnet, um die herum Aussagen der Schüler:innen erscheinen. Darüber hinaus regt Frau Kieres einzelne Schüler zu partiellen Äußerungen an: „Wenn man jetzt eh noch mal weiter geht und überlegt, ehm, was sind denn so die Maximen sozusagen des Handelns“ (ID05-19L), „von der Persönlichkeit her ist [das] zu erwarten, ... was der Burleigh im Grunde genommen selbst lebt“ (ebd.). So leitet sie die sich mit dem Menschenbild Burleighs auseinandersetzen den Fragen an die ganze Klasse weiter. Auf diese Fragen antworten die Schüler jeweils mit Äußerungen, die das Menschenbild Burleighs herausstellen. In dieser Abfolge ist besonders interessant, dass nicht nur die Schüler in der Burleigh-Gruppe, sondern die ganze Klasse die Grundeinstellung Burleighs zu identifizieren versucht. Hinsichtlich der das Menschenbild Burleighs betreffenden Betrachtungen beschreibt Schüler S1 aus der Burleigh-Gruppe dieses mit „Entschlossenheit“ (ID05-20S1) und S2 mit „treu seiner eigenen Linie, dass er eben so'n ja, dass er eben so straight bleibt“ (ID05-26S2), auch „patriotisch“ (ebd.). Schüler S4 aus der Shrewsbury-Gruppe spricht von „Skrupellosigkeit“ (ID05-22S4). Es sind also

hier relevante Äußerungen innerhalb und außerhalb der Gruppe zu beobachten. Die Schüler in der Shrewsbury-Gruppe melden sich aber vorwiegend bei dessen Besprechung aktiv zu Wort. Besonders auf die Bemerkung vom Schüler S6 in der Shrewsbury-Gruppe hin „halt nicht zu diesen Bluttaten dann durchgreift“ (ID5-81S6) stellt Frau Kieres der ganzen Klasse die Frage: „Was hat er denn aber für 'ne Grundeinstellung da“ (ID05-82L). Demgegenüber zeigen die Aussagen, die der Schüler S3 aus der Leicester-Gruppe unter Bezug auf die Äußerungen von S6 aus der Shrewsbury-Gruppe macht (ID05-83S6, 85S6, 87S6), dass individuelle Vorstellungen von S6 und S3 geteilt werden. S3 bezieht weiterhin bei der Diskussion über Shrewsburys Menschenbild die Diskussionen seiner Gruppe sowie die bereits von der ganzen Klasse geteilten Besprechungen über Burleigh in die eigenen Überlegungen ein. S3 erwähnt, „ich finde, dass eher Burleigh und Shrewsbury total die Pole sind“ (ID05-93S3), beziehungsweise „Leicester immer dazu die Funktion hat, für eine Mehrheit zu sorgen“ (ebd.), wodurch verdeutlicht wird, dass sich sein Konzept der Figurenkonstellation dahingehend entfalten, dass er sich letztendlich nicht ausschließlich auf seine eigene Positionierung im Hinblick auf das Verständnis von Shrewsbury beschränkt, sondern Leicester und Burleigh in die Beziehungen aller in „Maria Stuart“ auftretenden Figuren in seine Betrachtungen einschließt und damit evtl. eine Diskussion in der gesamten Klasse ermöglicht.

Hinsichtlich der Häufigkeit der Äußerungen in diesem Unterricht fällt besonders S3 auf. Er hält die Gruppenpräsentation für Leicester und nimmt aktiv an der Diskussion über die zwei weiteren Berater teil: „Ich glaube, er ist jemand, der versucht, es allen recht zu machen und dass möglichst irgendwie so 'ne Gesamtharmonie erscheint, zwischen dem Volk der Königin und auch noch Schottland“ (ID5-83S3), „ich finde, dass eher Burleigh und Shrewsbury total die Pole sind“ (ID5-93S3). S3 bespricht nicht nur die in seiner Gruppe untersuchte Figur Leicester, sondern auch die Beziehungen zwischen ihm und den beiden anderen Männern. Auch dadurch wird wiederum erkennbar, dass die Schüler die Möglichkeiten nutzen, sich gemeinschaftlich über einzelne Positionierungen auszutauschen.

In Verbindung mit Äußerungen der Schüler stellen wir hier fest, dass das anfänglich bezüglich Leicester festgelegte Schlüsselwort „Utilitarist“ im Verlauf der Diskussionen in der Klasse letztendlich durch den Begriff „Opportunist“ ersetzt wurde. Der Begriff wurde ursprünglich von S2 für Leicester schon ins Spiel gebracht (ID2-12S2). Demgegenüber wendet die Lehrerin ein: „So stopp, stopp, stopp. Jetzt muss ich euch noch folgen“ (ID2-14L). In dem Dialog von S2 und S3 (ID2-16S2 und ID2-17S3) wird das Schlüsselwort „Utilitarist“ als treffend benannt. Der sich häufig zu Wort meldende Schüler S3 sowie auch viele andere Schüler stimmen der Beschreibung Leicesters als „Utilitarist“ zu. Nach den Diskussionen hält Frau Kieres Leicester als „Utilitarist“ im Tafelbild fest. Erst als am Ende des

Unterrichts (ID7) die Schlüsselwörter geprüft werden, wird dies zwischen S7, S8, S6 und S1 noch einmal diskutiert. Im Fazit der Diskussion stimmt die Lehrerin der ursprünglichen Schülermeinung für „Opportunist“ zu und ändert dementsprechend das Schlüsselwort an der Tafel.

Die Lehrerin akzeptiert zwar die Argumentationen der Gruppe, gibt aber dennoch die Steuerung nicht aus der Hand.

S8 nennt bei der Diskussion über die Stichwörter zu Burleigh „konservative aber tolerante Disziplin“ (ID5-36S8). Darauf eingehend schätzt Frau Kieres diese Aussage mit „gut gut gut, alle, alles wunderbare Stichwörter, da kommen wir jetzt im Grunde genommen auch da hin“ (ID5-37L) als treffend ein. Dieser Punkt hätte wahrscheinlich von allen Schülern diskutiert werden sollen. Trotzdem gab es auf diese Aussage bezogen unter den Schülern keinen Meinungsaustausch und das, was an der Tafel stand, wurde letztendlich nicht umgeschrieben.

Aus der vorangegangenen Analyse ist zu erkennen, dass Lehrer:innenfragen eine Vergemeinschaftung in den Gruppen- und Plenumsdiskussionen ermöglichen, aber nicht in jedem Fall bewirken. Die Lehrer:innenfragen evozieren bei mehreren Schülern, darunter S3 und S6, lebhaftere Äußerungen. Jedoch ist noch nicht zu sagen, dass alle Schüler auf die gleichen Unterrichts- bzw. Lernziele hinarbeiten. Die Lehrer:innenfragen strukturieren den Unterricht sehr gut nach der Unterrichtsplanung und -konzeption sowie den curricularen Anforderungen. Obwohl offenbar nur wenige Äußerungen der Lehrerin die Funktion hatten, die Vergemeinschaftung der Schüler durch zustimmende oder ablehnende Beurteilungen zu steuern und Orientierung zu geben, wurden die Schüler herausgefordert, sich in den Diskussionen als eine Gemeinschaft zu präsentieren. Gerade deshalb ist es für uns notwendig zu reflektieren und zu hinterfragen, wie Gruppenentwicklungen mit spezifischen Eigenschaften gebildet werden.

#### 2.4.6 Zusammenfassung und Diskussion

In der Jugyo Kenkyu ist es von großer Bedeutung, mit den Lehrer:innen zusammenzuarbeiten und viele Informationen über den Unterricht zu sammeln. Das Merkmal der Jugyo Kenkyu speziell an der HU liegt darin, den Unterrichtsprozess aus der Perspektive von Lehrer:innen zu verstehen und die Entwicklung der Lerngruppe als Vergemeinschaftungsprozess zu fokussieren. Uns ist die Strukturierung des Unterrichts wichtig, um die Intention der Lehrer:innen zu verstehen und um die innere Tiefe der Interaktion des Unterrichts zu analysieren. Durch die Kommunikation mit der Lehrerin konnten wir auch ihre Intention und die sichtbare bzw. die Oberflächenstruktur des Unterrichts verstehen. Aber wir konnten nicht analysieren, was und wie die Schüler gelernt haben, weil keine für die Unterrichtsstunde relevanten Informationen der Schüler (z.B. Arbeitsblätter, Präsentationsfolie der Gruppenarbeit, usw.) für uns zur Verfügung gestellt wurden.

In der interkulturellen Unterrichtsforschung ist uns klar geworden, dass der Umgang mit potenziellen Analysematerialien in den verschiedenen Zugängen unterschiedlich ist. Aus der Sicht der Lesson Study können wir zeigen, dass das Transkript und das Video des Unterrichts sehr wichtig und hilfreich sind, um den Unterricht zu verstehen und zu interpretieren. Welche Informationen und welche Daten wir für die interkulturelle Lesson Study benötigen, bleibt ein Diskussionspunkt: Wenn wir beispielsweise nicht nur Transkripte von Szene 2, 3 und 5, sondern alle Transkripte des Unterrichts zur Verfügung gehabt hätten, hätten wir vielleicht andere und weitere Analysen zeigen können. Die Fragen an die Lehrerin und ihre Antworten, die wir im Kapitel 2.4.4 gezeigt haben, würden dann die Grundlagen zur Entwicklung der interkulturellen Lesson Study bilden.

## Literatur

- Benner, Dietrich (2015): Erziehung und Bildung! Zur Konzeptualisierung eines erziehenden Unterrichts, der bildet. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (4), S. 481-496.
- Fernandes, Clea/Yoshida, Makoto (2004): *Lesson Study. A Japanese Approach to Improving Mathematics Teaching and Learning*. London & New York: Routledge.
- Fukazawa, Hiroaki (2018): Kyoiku no Hoshin (Rashinban) to shite no Gakushu Shudan Zukuri. Jo ni kaete (Aufbau von Lernkollektiven als „pädagogischer Wegweiser (Kompass)“ – Vorwort). In: Fukazawa, Hiroaki/Yoshida, Nariakira (Hrsg.): *Gakushu Shudan Kenkyu no Genzai Vol. 2. Gakushu Shudan Zukuri ga egaku „Manabi no Chizu“*. („Lernlandkarten“ beim Aufbau von Lernkollektiven. *Aktuelle Forschungen über Lernkollektiv*. Vol. 2.) Hiroshima: Keisuisha, S. 1-8.
- Kim, Jongsung/Yoshida, Nariakira/Iwata, Shotaro/Kawaguchi, Hiromi (Eds.) (2021): *Lesson Study-based Teacher Education. The Potential of the Japanese Approach in Global Settings*. London & New York: Routledge.
- Klein, Helmut/Tomaschewsky, Karlheinz, u.a. (Hrsg.) (1963): *Schulpädagogik Teil I; Didaktik*. Berlin: Volk und Wissen.
- Matoba, Masami (2011): Lesson Study Perspective. In: NASEM (National Association for the Study of Educational Methods) (Ed.): *Lesson Study in Japan*. Hiroshima: Keisuisha, pp. 433-448.
- Mewald, Claudia (2019): Lesson Study – Definitionen und Grundlagen. In: Mewald, Claudia/Rauscher, Erwin (Hrsg.): *Lesson Study. Das Handbuch für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung*. Pädagogik für Niederösterreich, Band 7. Innsbruck: Studien Verlag, S. 19-29.
- Mimura, Kazunori (2003): Jugyo Kenkyu Hohoron: Hiroshima Daigaku Kyouikuohogaku Kenkyushitsu no Jirei Bunseki (Methodologie der Unterrichtsforschung: Fallanalyse des Lehrstuhls für Educational Methods). In: *Okinawa International University Journal of Social Welfare and Psychology*, 1(1), S. 79-101.
- NASEM (National Association for the Study of Educational Methods) (Ed.) (2011): *Lesson Study in Japan*. Hiroshima: Keisuisha.
- Toyoda, Hisaki (1988): *Meijiiki Hatsumon Ron no Kenkyu (Studien zur Theorie der Lehrerfragen in Meiji-Zeit)*. Kyoto: Minerva Shobo.
- Toyoda, Hisaki (1999): Gakushu Shudan Zukuri (Aufbau des Lernkollektivs). In: Tsuneyoshi, Kosuke/Fukazawa, Hiroaki (Hrsg.): *Jugyo Yogo 300 no Kisochishiki. Jugyo Kenkyu (300 Grundwissen. Unterrichtsforschung)*. Tokio: Meiji Tosho, S. 134.
- Tsukui, Atsushi/Murase, Masatsugu (Eds.) (2019): *Lesson Study and Schools as Learning Communities. Asian School Reform in Theory and Practice*. London & New York: Routledge.

- Usui, Yoshikazu (2011): What is Lesson Study? Historical Background. In: NASEM (National Association for the Study of Educational Methods) (Ed.): *Lesson Study in Japan*. Hiroshima: Keisuisha, pp. 3-14.
- Yoshida, Nariakira/Matsuo, Nami/Matsuda, Mitsuru/Sato, Yuichiro (2018): Analysis and Interpretation of lessons with the Collaboration between University and School. Historical approach to the Lesson Study in Japan and a Case Study for the integrated perspectives. In: *Bulletin of the Graduate School of Education, Hiroshima University Part III (Education and Human Science)*, 67, pp. 27-36.
- Yoshimoto, Hitoshi (1977): *Hatsumon to Shudan Shiko no Riron (Die Theorie der Lehrerfrage und des kollektiven Denkens)*. Tokio: Meiji Tosho.
- Yoshimoto, Hitoshi (1986): *Jugyo wo tsukuru Kyojugaku Kiwado (Didaktische Stichwörter der Unterrichtsentwicklung)*. Tokio: Meiji Tosho.
- Yoshimoto, Hitoshi/Mori Primary School (1966): *Shudanshiko no Taido Zukuri (Die Einstellungsbildung des kollektiven Denkens)*. Tokio: Meiji Tosho.